

Title	Zur Bestimmung grammatischer Lernziele für den Fremdsprachenunterricht
Author(s)	Schlak, Torsten
Citation	大阪大学言語文化学. 10 p.145-p.161
Issue Date	2001-03-31
oaire:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/78001
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

Zur Bestimmung grammatischer Lernziele für den Fremdsprachenunterricht*

Schlak, Torsten**

本稿では、外国語授業のための文法の学習目標はどのような基礎の上に設定されうるか、あるいは設定されるべきか、が論究される。議論されるのは、言語学的、心理言語学的、ならびに教授法的・教育学的影響要因である。伝統的に重視され、使用されてきた「言語記述」や「誤用分析」といった方法と並んで、とりわけ以下のような要素が潜在的に重要であると考えられる。ニーズ分析を通して得られた学習者の関心や要求、ピーネマンの「教授可能性」仮説の意味での文法現象の教授可能性、きわめて多様に定義される文法現象の難しさ、チョムスキーの普遍文法理論の枠内における文法現象の地位、文法現象の顕在性や頻度や確実性や範囲、学習者の母語（L1-L2 転移）とそれ以外の外国語（L2-L3 転移）の知識、「ウォッシュバック」効果として知られる言語テストの影響。教授者ないし教材開発者がこれらすべての要因を顧慮することは、望ましいことではあるが、実際には制約つきでのみ実現されるものとして、記述される。

*外国語授業のための文法学習目標の設定について（シュラーク，トルステン）

**ドイツ語教育講座

Zur Bestimmung grammatischer Lernziele für den Fremdsprachenunterricht

Die Bestimmung grammatischer Lernziele gehört sicher nicht zu den Trendthemen der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Dennoch bleibt diese Thematik insofern aktuell, als Lehrende wie Lehrmaterialentwickler in ihrer alltäglichen Praxis fortwährend damit konfrontiert werden, (grammatische) Lernprogressionen erarbeiten und die (grammatischen) Inhalte für ihren Unterricht planen zu müssen. Hinzu kommt, daß die Auswahl derjenigen grammatischen Phänomene, auf die in Unterricht und Unterrichtsplanung explizit eingegangen werden soll, ein weitaus komplexeres Problem darstellt als man annehmen könnte. Verschiedene Faktoren sind hier relevant und sollen im folgenden diskutiert werden:

Sprachbeschreibungen und Lernerbedürfnisse

Natürlich spielen didaktische Sprachbeschreibungen eine Rolle, sie stellen sozusagen einen Bestand an grammatischen Phänomenen dar, aus denen man Lerninhalte auswählen kann. Sie sind aber nicht unbedingt Ausgangspunkt der Auswahl; im Verständnis einer zielgruppenorientierten Unterrichtsmethodik (vgl. hierzu ausführlich Schlak 2000) sollte vielmehr auf sie entsprechend der konkreten Bedürfnisse der Lernenden, die sich über systematische Bedarfsanalysen (vgl. z.B. Brown 1995) erschließen lassen, zurückgegriffen werden.¹⁾

Fehleranalysen und Lernbarkeit

Von Lehrenden durchgeführte Fehleranalysen (vgl. z.B. Reiner Schmidt 1994) können weitere Anhaltspunkte für die Auswahl geeigneter Grammatikphänomene liefern. Doughty und Williams (1998: 212f.) verdeutlichen die Vor- und Nachteile dieser Vorgehensweise: Fehleranalysen involvieren die Lehrenden in den Entscheidungsprozeß und weisen daher einen hohen Grad an "face validity" auf. Sie sind zudem relativ

¹⁾ Sollte eine solche Bedarfsanalyse beispielsweise ergeben, daß DaF-Lernende wissenschaftssprachlich orientiert sind, wären insbesondere hochfrequente Strukturen der deutschen Wissenschaftssprache zu unterrichten. Sollten die Lernenden primär an ihrem Hör-und/oder Leseverstehen arbeiten wollen, wäre eine "Verstehensgrammatik" (vgl. Neuner 1995) zu fokussieren.

²⁾ Eine Möglichkeit, die psycholinguistische Bereitschaft der Lernenden im Sinne Pienemanns im Unterricht ansatzweise abschätzen zu können, sehen Williams und Evans (1998: 155): Treten bestimmte Phänomene in der Lernaltersprache eines Lernenden auf, werden dabei aber fehlerhaft realisiert, könnte dies ein Anhaltspunkt dafür sein, daß der Lernende gemäß der "teachability"-Hypothese bereit ist, das jeweilige Phänomen zu erlernen.

schnell von Lehrenden zu erstellen und haben Tradition in der fremdsprachenunterrichtlichen Praxis. Diesen Vorteilen steht jedoch das schwerwiegende Problem gegenüber, daß man, ohne Wissen darüber, ob eine fehlerhafte Struktur zu einem bestimmten Zeitpunkt im Sinne von Pienemanns "teachability"-Hypothese (vgl. Pienemann z.B. 1989, 1998) lehrbar ist oder vielleicht sogar grundsätzlich zu komplex ist, um explizit erlernt zu werden (vgl. die nachfolgende Diskussion über "einfache" und "schwierige" Regeln), als Lehrende(r) Gefahr läuft, grammatische Phänomene zu unterrichten, die eine Überforderung der Lernenden darstellen (vgl. Doughty/Williams 1998: 213). Bei der Auswahl geeigneter grammatischer Phänomene sollten daher möglichst Ergebnisse der Lernbarkeitsforschung Beachtung finden. Pienemanns (1989, 1998) "teachability"-Hypothese besagt, daß Lernende nur solche Phänomene erlernen können, für deren Erwerb sie psycholinguistisch bereit sind²⁾. Trotz einiger theoretischer und empirischer Schwächen der "teachability"-Hypothese und der praktischen Schwierigkeiten bei ihrer Umsetzung (zur Kritik an der "teachability"-Hypothese vgl. zusammenfassend Schlak 1999) stellt die psycholinguistische Lernbarkeit sprachlicher Erscheinungen sicherlich ein nützliches Auswahlkriterium dar³⁾.

Universalgrammatik

Die Entscheidung, ein bestimmtes grammatisches Phänomen im Unterricht zu behandeln, könnte auch davon abhängig gemacht werden, ob das Phänomen Bestandteil der Universalgrammatik (UG) ist.⁴⁾ Einige Zweitspracherwerbsforscher aus dem UG-Umfeld sind der Auffassung, daß L2-Lerner der Universalgrammatik zugehörige Strukturen automatisch und ausschließlich dann erwerben, wenn diese über Input "getriggert" werden (vgl. z.B. Schwartz 1993). Eine solche Annahme ist jedoch nur dann relevant, wenn gezeigt werden kann, daß L2-Lerner weiterhin Zugang zu den

³⁾ Die Interaktion zwischen Fehleranalyse und Lernbarkeitsforschung läßt sich an einem Beispiel veranschaulichen: Nach Pienemanns Studien (vgl. Pienemann 1999, aber auch insbesondere Clahsen u.a. 1983) zum Erwerb des Satzbaus im Deutschen wird die Verb-Endstellung in Nebensätzen spät erworben. Ergeben Fehleranalysen Schwierigkeiten in der Realisierung von Verb-Endstellung in Nebensätzen, sollte man an diesem Bereich nur dann unterrichtlich arbeiten, wenn die Lernenden die von Pienemann u.a. beschriebenen Vorstufen zur Verb-Endstellung - die Teilung der Verbphrase (Verbklammer) und die Subjekt/Verb-Inversion - schon beherrschen.

⁴⁾ Im Englischen zählen laut Ellis (1994: 319) z.B. die grundlegenden Regeln des Satzbaus zur Universalgrammatik, Strukturen wie "the more ... the more" hingegen nicht.

⁵⁾ Sowohl in Chomskys eigenen Arbeiten (vgl. Chomsky 1995) als auch in der UG-orientierten Zweitspracherwerbsforschung - hier u.a. hinsichtlich "impaired representation" (vgl. z.B. Meisel 1997, White 1998) und "construction-by-construction acquisition" (vgl. Bley-Vroman 1998) - sind Weiterentwicklungen festzustellen, welche die Zugangsdiskussion, zumindest in der bisherigen Form, teilweise in Frage stellen.

“principles” und “parameters” der Universalgrammatik haben.⁵⁾ Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lassen sich verschiedene, divergierende Positionen zum Zugangsproblem ausmachen, die von der “full access hypothesis” (Flynn 1996) bis zur “fundamental difference hypothesis” (Bley-Vroman 1990) reichen (vgl. zusammenfassend u.a. Gregg 1996, Schachter 1996, White 1996, Edmondson 1999: 51ff. und die Beiträge in Eubank 1998). Weiterhin wird diskutiert, was unter “triggering evidence” zu verstehen ist. White (1996: 99ff.) hält in bestimmten Fällen⁶⁾ ein “parameter resetting” beim L2-Erwerb nur dann für möglich, wenn die Lernenden negative Evidenz, d.h. Informationen darüber, was in einer Sprache nicht möglich ist, z.B. in Form von expliziten Grammatikregeln und Fehlerkorrekturen, erhalten. UG-Hardliner wie Schwartz (1993, vgl. auch Schwartz/Gubala-Ryzak 1992) hingegen bleiben bei der für den L1-Erwerb charakteristischen Auffassung, nur positive Evidenz alleine - Informationen darüber, was in einer Sprache möglich ist - könne zu einem “parameter resetting” führen (zur Diskussion vgl. u.a. Gregg 1996: 64, Long 1996: 424f., White 1996: 99ff., Doughty/Williams 1998: 201f.).

Häufigkeit, Zuverlässigkeit und Reichweite

Hulstijn (1995, vgl. auch Grotjahn 2000) nennt weitere Kriterien, die es dem Lehrenden erleichtern sollen, zu entscheiden, ob eine Regel es wert ist, im Unterricht explizit vermittelt zu werden. Im einzelnen sind das die Kriterien der Häufigkeit (frequency), der Zuverlässigkeit (reliability) und Reichweite (scope). Daß ein sprachliches Phänomen im zu erwartenden Sprachalltag der Lernenden mit einer gewissen Häufigkeit auftritt, sollte eine Voraussetzung für seine unterrichtliche Explizitmachung sein. Vorteilhaft wäre zudem, wenn sich die Regel auf möglichst viele Mitglieder einer grammatischen Kategorie beziehen ließe. Dies trifft z.B. auf die Genusregel “maskuline Substantive werden mit “o”, feminine Substantive mit “a” gebildet” im Spanischen zu. Damit ist das Kriterium der Reichweite angesprochen. Eine Regel ist umso zuverlässiger, je häufiger sie im realen muttersprachlichen Sprachgebrauch befolgt wird, je weniger es insbesondere kommunikativ relevante Ausnahmen zu einer Regel

⁶⁾ Die Wichtigkeit von negativer Evidenz wird besonders dann betont, “if the L2 structure stands in a subset relation [vgl. hierzu Ellis 1994: 436; T.S.] with a related L1 form since this situation would require that the learner withdraw from a UG-based hypothesis, one presumably based on their L1” (Doughty/Williams 1998: 201, vgl. jedoch White 1996: 102f.).

gibt. Beispielsweise sind im Deutschen die Regeln der Pluralbildung durch besonders viele Ausnahmen gekennzeichnet und daher von geringer Zuverlässigkeit. Weiterhin gilt es laut Hulstijn (1995: 376f.) zu entscheiden, ob Lernende eine Regel nur rezeptiv oder auch produktiv lernen sollen. Reicht eine rezeptive Beherrschung aus, ist es oft nicht nötig, eine Regel in ihrer gesamten Komplexität zu beschreiben. Es kann in diesem Fall genügen, sich auf solche Aspekte einer Regel zu beschränken, die eine Identifizierung des jeweiligen Phänomens ermöglichen (ebd.: 376f.).

“einfache” vs. “schwierige” Regeln

Aus der scheinbar simplen Opposition zwischen “einfachen” und “schwierigen” grammatischen Gesetzmäßigkeiten werden überraschend divergente Hypothesen hinsichtlich der Auswahl grammatischer Phänomene abgeleitet. So postulieren einige Zweitspracherwerbsforscher, daß nur “einfache” Regeln explizit vermittelbar sind, “schwierige” jedoch überhaupt nicht oder zumindest weniger auf explizite Instruktion ansprechen (vgl. z.B. Krashen 1982 oder Pica 1985). Hulstijn und de Graaff (1994, vgl. auch de Graaff 1997: 254) vertreten hingegen die Position, daß “einfache” Phänomene nicht unbedingt unterrichtlicher Vermittlung bedürfen, da sie auch ohne Formfokussierung problemlos erworben werden. Die Lernenden profitieren nach ihrer Auffassung am meisten von der unterrichtlichen Vermittlung “schwieriger” Regeln. Die Resultate einer ersten empirischen Studie zur Überprüfung dieser Hypothese waren nur wenig aussagekräftig (vgl. de Graaff 1997: 270).

Gegenwärtig findet die Position Krashens indirekte, theoretische Unterstützung in den Arbeiten von Timm (1995) und Bleyhl (1995 a,b,c), die einen Großteil des internalisierten Grammatikwissens als hochkomplexe, vermutlich explizit nicht “lernbare” “fuzzy sets” beschreiben, die “prototypischen Charakter” aufweisen und sich “wie ein Komet mit relativ festem Kern, aber nach außen individuell und situativ ausfransenden Rändern” (Bleyhl 1995a: 324) verhalten. Die Ergebnisse einiger empirischer Studien widersprechen jedoch der Auffassung der “Unlernbarkeit” komplexer “Regeln”. So findet Robinson (1995: 320ff.), der Krashens Terminologie verwendet, in seiner forschungsmethodologisch sehr anspruchsvollen experimentellen Laborstudie von 1995 keine Überlegenheit von “Erwerben” bei “schwierigen” Regeln, vielmehr ist sowohl für “schwierige” als auch “einfache” Regeln ein größerer Lernzuwachs unter der Bedingung “Lernen” (vs. “Erwerben”) festzustellen, der jedoch nur im Falle der

“leichten” Regeln signifikant ausfällt.

Von Reber initiierte psychologische Laborexperimente (vgl. z.B. Reber 1976) stehen hingegen im Einklang mit Krashens Annahme, daß nur leichte Regeln explizit “erlernt” werden können. Es stellt sich jedoch die Frage, ob das Lernen einer “künstlichen Sprache” (artificial grammar) im Kontext von Laborexperimenten mit dem Erwerb einer Zweitsprache vergleichbar ist. In einer von Reber beeinflussten Studie konnte DeKeyser (1995) Vorteile expliziten Lernens bei “einfachen” Regeln ermitteln, während bei “schwierigen” Regeln sich kein signifikanter Unterschied zwischen expliziter und impliziter Instruktion zeigte. Auch Green und Hecht (1992) stellen in einer deskriptiven Studie im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext eine Überlegenheit expliziter Instruktion bei “einfachen” Regeln fest, ohne daß sich gleichzeitig eine Überlegenheit impliziten Lernens bei “schwierigen” Regeln zeigt.

Timm und Bleyhl bleiben auf der theoretischen Ebene und haben meines Wissens bisher keine eigenen empirischen Studien durchgeführt. Interessant ist hier aber die mögliche Verbindung von mathematischer, neurophysiologischer, kognitionspsychologischer und spracherwerbsbezogener Forschung (vgl. Timm 1995: 129ff.).

Die Vergleichbarkeit der empirischen Studien und ihre Praxisrelevanz wird dadurch erheblich eingeschränkt, daß bisher weitgehend Uneinigkeit herrscht, was ein grammatisches Phänomen “schwierig” bzw. “leicht”⁷⁾ macht, welche Kriterien hier anzusetzen sind (vgl. die ausführliche Diskussion in de Graaff 1997: 251, DeKeyser 1998: 43ff. und Doughty/ Williams 1998: 221ff.).

Zudem - so führen Doughty und Williams (1998: 225f.) aus - könnte der Lernkontext von großer Bedeutung sein: Erhalten die Lernenden außerhalb des Unterrichts ausreichend Input, werden sie wohl schnell “einfache” Phänomene erwerben, ist dies nicht der Fall, mag auch hier unterrichtliche Intervention notwendig sein.

Auffälligkeit

Doughty/Williams (1998: 219ff., vgl. auch de Graaff 1997: 251 und Williams/Evans 1998: 140) machen auch darauf aufmerksam, daß bestimmte grammatische Phänomene aufgrund der Seltenheit ihres Auftretens oder ihrer geringen Bedeutung für die

⁷⁾ Robinson (1995: 314) zeigt, wie sich “einfache” von “schwierigen” Regeln empirisch auf Basis von Lehrereinschätzungen unterscheiden lassen.

Sicherstellung erfolgreicher Kommunikation - z.B. ist das "-s" der dritten Person Singular im Englischen von minimaler kommunikativer Relevanz - von den Lernenden übersehen werden könnten und daher vielleicht auch nicht im Sinne von Richard Schmidts "noticing"-Hypothese (Schmidt 1990, 1995, vgl. auch Truscott 1998, Schlak 1999) bemerkt und erworben werden. Eine Möglichkeit, ihre Auffälligkeit (saliency) zu erhöhen, wäre, solche grammatischen Phänomene im Unterricht explizit zu behandeln.

Transfer

Ein weiterer Einflußfaktor ist in der L1 der Lernenden zu sehen. Daß der L2-Erwerb eines Lernenden von seiner/ihrer L1 beeinflusst wird, ist in der aktuellen Fachdiskussion nahezu unbestritten (vgl. z.B. Larsen-Freeman/Long 1991: 53, Götze 1994: 67, Rösler 1994: 34f., Edmondson 1999: 99). Der Einfluß der L1 auf die L2 stellt sich jedoch als wesentlich komplexer dar als lange Zeit angenommen (vgl. z.B. Beiträge in Gass/Selinker 1983, McLaughlin 1987: 76ff., Ellis 1994: 299ff., Edmondson 1999: 91ff.).

Von in erster Linie historischer Relevanz ist die auf behavioristischen und strukturalistischen Überlegungen basierende "Kontrastiv-Hypothese", die vor allem in ihrer "starken Version" großer Kritik ausgesetzt war und ist (vgl. z.B. Bausch/Kasper 1979: 5ff., Larsen-Freeman/Long 1991: 55f., Edmondson/House 2000). Unterschiede zwischen Sprachen - so argumentieren Vertreter der starken Version - führen zu Lernschwierigkeiten, Übereinstimmungen zwischen Sprachen hingegen sind unproblematisch.

Gegenwärtig wird die "Kontrastiv-Hypothese" in aller Regel nur noch in ihrer "schwachen Version" vertreten (vgl. Edmondson/House 2000.). Hier besagt sie, daß Fehler in der L2-Produktion eines Lernenden zu einem Teil über L1/L2-Unterschiede zu erklären sind. Die "schwache Version der Kontrastiv-Hypothese" nimmt jedoch nicht für sich in Anspruch, Fehler und Lernschwierigkeiten prognostizieren zu können (Larsen-Freeman/Long 1991: 56f.). Grundsätzlich problematisch an der "Kontrastiv-Hypothese" ist u.a. die "Gleichsetzung linguistischer Strukturunterschiede mit psycholinguistischen Prozessen (Transfer, Interferenz) und Erlebniszuständen (Lernschwierigkeiten)" (Bausch/Kasper 1979: 6).

Hier wird schon deutlich, daß auch die L1 der Lernenden nicht als leicht bestimmbares

Kriterium für die Auswahl von grammatischen Phänomenen für den Unterricht zu sehen ist. Vielmehr wird die Komplexität des Zusammenhangs zwischen L1-Einfluß und L2-Erwerb, die den Gegenstand der Transferforschung bildet, immer offensichtlicher. Eine aktuelle Definition des Begriffs "Transfer" findet sich in Ellis (1994). Er schreibt:

Transfer is to be seen as a general cover term for a number of different kinds of influence from languages other than the L2. The study of transfer involves the study of errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance of target language forms, and their over-use.

(Ellis 1994: 341)

Im Kontext der "interlanguage"-Hypothese diskutiert McLaughlin (1987: 77ff.) den Zusammenhang zwischen der L1 und der L2 beim Zweitsprachenerwerb. Während im Rahmen der "Kontrastiv-Hypothese", indem man linguistische Sprachbeschreibungen vergleicht und daraus Lernschwierigkeiten abzuleiten bzw. zu erklären versucht, produktorientiert vorgegangen wird, sieht McLaughlin die Notwendigkeit, den Einfluß der L1 als prozeßhaft (Punkte a-e) und als ein zum Teil kognitives Phänomen (Punkte f und g) zu verstehen. Er (ebd.: 77ff.) faßt die Literatur zu diesem Problembereich zusammen und formuliert auf Basis der existierenden empirischen Forschung tentativ u.a. folgende mögliche Einwirkungen der L1 auf den L2-Erwerbsprozeß:

- a) Die von L2-Lernenden zu durchlaufenden Erwerbssequenzen variieren (geringfügig) in Abhängigkeit von ihrer L1.⁸⁾
- b) Der Einfluß einer bestimmten L1 kann dazu führen, daß gewisse sprachliche Phänomene langsamer oder auch schneller erworben werden als von Sprechern anderer Muttersprachen.
- c) Einige sprachliche Phänomene werden überproduziert.
- d) Es tritt eine Vermeidungsstrategie auf. Bestimmte sprachliche Phänomene werden aufgrund der jeweiligen L1 nicht verwendet.

⁸⁾ Larsen-Freeman/Long (1991) zufolge führt L1-Transfer z.B. dazu, daß eine Erwerbssequenz um eine "sub-stage" erweitert wird (1991: 100) oder die Reichweite einer Entwicklungsstruktur sich vergrößert (1991: 98f.); die grundsätzliche Reihenfolge der Entwicklungsstufen bleibt hingegen unveränderlich (1991: 100).

- e) Der “hypothesentestende L2-Lernende” wird in der Auswahl der von ihm entwickelten, auf seine L2 bezogenen Hypothesen durch seine L1 eingeschränkt.
- f) Je höher ein Lernender die Verwandtschaft seiner L1 mit der von ihm zu lernenden L2 einschätzt, desto eher kann es zu einem Transfer von der L1 in die L2 kommen.
- g) Je unmarkierter ein sprachliches Phänomen für einen Lernenden zu sein scheint, desto eher wird es in die L2 transferiert.

Ellis (1994: 317ff.) ergänzt, daß auch soziolinguistische Faktoren Transfer beeinflussen können. Er erwartet, daß sowohl mikro-(speech style) als auch makrosoziolinguistische (social context) Aspekte von Relevanz sind. Zur Klärung sind weitere empirische Studien erforderlich. Auch Odlin (1989: 129ff.) weist darauf hin, daß nicht-strukturelle Faktoren das Auftreten von Transfer beeinflussen können. Mit nicht-strukturellen Faktoren werden individuelle Unterschiede insbesondere hinsichtlich der Persönlichkeit, der Begabung zur phonetischen Nachahmung, der Sprachkompetenz, der “literacy” und des Alters der Lernenden bezeichnet. Als weitere mögliche Einflußfaktoren kommen das linguistische Bewußtsein der Lernenden und ähnlich wie bei Ellis der soziale Kontext einer Interaktion hinzu (vgl. ausführlich Odlin 1989). Auf die Diskussion des Einflusses der L1 auf den Zweitspracherwerb im Kontext der Universalgrammatik-Theorie in Gass (1996) sei noch am Rande verwiesen.

Daß sich negativer, möglicherweise Lernschwierigkeiten hervorrufender Transfer - und damit zumindest potentielle Kandidaten für die unterrichtliche Vermittlung - vielleicht doch auf der Grundlage von Strukturunterschieden vorhersagen läßt, wird z.B. in den Arbeiten von Eckmann zur “marked differential hypothesis” und Andersens “transfer to somewhere principle” deutlich. Eckman faßt seine “marked differential hypothesis” wie folgt zusammen:

The areas of difficulty that a language learner will have can be predicted on the basis of a systematic comparison of the NL (native language), the TL (target language), and the markedness relations stated in universal grammar,

- a. Those areas of the TL that differ from the NL and are relatively more marked than

the NL will be difficult;

- b. The relative degree of difficulty of the areas of the TL that are more marked than the NL will correspond to the relative degree of markedness.
- c. Those areas of the TL that are different from the NL, but are not more marked than the NL will not be difficult.

(Eckman 1996: 197f.)

Ellis '(1994: 323f.) Kritik an der vagen und unscharfen Definition des "markedness"-Begriffs in Eckmans Forschung, weist dieser zurück, indem er "markedness" in eindeutiger Weise definiert:

...one constructions is marked relative to another if and only if there exists an asymmetrical, implicational relationship between the constructions.

(Eckman 1996: 201f.)

Laut Eckman (1996: 204) unterstützen existierende empirische Studien weitgehend die Annahmen der "marked differential hypothesis", jedoch ist sie nicht in der Lage, Lernschwierigkeiten vorherzusagen bzw. zu erklären, wenn L1 und L2 sich nicht voneinander unterscheiden (ebd.: 204). Andersens "transfer to somewhere principle" (Andersen 1983, vgl. auch die umfassende Diskussion in Kellerman 1995) bietet hingegen eine Erklärung für auf Übereinstimmung und Ähnlichkeit basierenden Transfer an. Andersen (1983: 182) selbst definiert das "transfer to somewhere principle" am verständlichsten:

A grammatical form or structure will occur consistently and frequently in IL as a result of transfer if and only if: (1) natural acquisitional principles are consistent with the L1 structure, or (2) there already exists within the L2 input the potential for (mis-)generalization from the input to produce the same form or structure. ...

(Andersen 1983: 182)

Als ein Standardbeispiel für dieses Phänomen (vgl. z.B. Andersen 1983: 191f., Ellis 1994: 381, Kellerman 1995: 126f.) ist die Übergeneralisierung der englischen SVO-Wortstellung im Französischen durch Französischlerner mit englischer Muttersprache

angeführt. Diese Lerner verwenden SVO auch bei französischen Pronominalobjekten (*je vois le anstatt je le vois), obwohl im Französischen hier nur SOV erlaubt ist. Französische Englischlerner hingegen transferieren ihre SOV-Regel nicht ins Englische, da sie im englischen Input keine Fälle von SOV vorfinden. Kellerman (1995) bespricht ausführlich empirische Studien zum "transfer to somewhere principle" und findet in den erhobenen Daten Andersens Annahmen weitgehend bestätigt. An pädagogischen Implikationen ist jedoch weder Andersen noch Eckman primär interessiert. Was Transfer für den Unterricht bedeutet, wird kaum diskutiert.

Es ist offensichtlich geworden, wie komplex der L1/L2-Zusammenhang beim Zweitspracherwerb ist. Jedoch können erst weitere empirische Studien zu einer genaueren Bestimmung der auf dem derzeitigen Forschungsstand nur äußerst vorsichtig zu formulierenden Annahmen über den Einfluß der L1 auf den L2-Erwerb führen⁹⁾. Insbesondere sind detaillierte Studien zu bestimmten Sprachpaaren bzw. mit Sprechern dieser Sprachen notwendig, will man im Unterricht Transfervorhersagen auf Basis der Arbeiten von Eckman und Andersen berücksichtigen. Man muß z.B. exakt wissen, welche L2-Phänomene sich von der L1 unterscheiden und gleichzeitig markiert sind als in der L1, um Eckmans Konzepte für die Auswahl geeigneter Grammatikphänomene im Fremdsprachenunterricht nutzbar machen zu können.

In bestimmten Kontexten ist dann noch der Einfluß weiterer Fremdsprachen zu berücksichtigen. Interessant sind daher Ansätze, die sich nicht auf L1/L2-Vergleiche beschränken, sondern hinterfragen, welchen Einfluß eine Zweitsprache auf das Erlernen einer Drittsprache haben kann (vgl. z.B. Hufeisen 1991, 1993 und die Beiträge in Hufeisen/Lindemann 1998). Dies ist insbesondere von großer Relevanz für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache, da die deutsche Sprache sehr oft als L3 nach der L2 Englisch erlernt wird. Hufeisen (1991, 1993) leistet in diesem Bereich mit ihren Veröffentlichungen Pionierarbeit. U.a. untersucht sie über Fehleranalysen den Einfluß von Englisch als L2 auf den Erwerb des Deutschen als Drittsprache. Ihr Vorgehen dabei ist jedoch eher produktorientiert und an einem traditionellen Verständnis "kontrastiver Analysen"orientiert. Auch Kellerman (1995) ist sich bewußt,

⁹⁾ "Gute" Transferforschung wird u.a. dadurch erschwert, daß es zum einen nicht leicht ist, zwischen "Kommunikationstransfer" und "Lerntransfer" zu unterscheiden, und zum anderen, daß Sprachvergleiche als Grundlage einer linguistischen Theorie bedürfen, die sich für die Beschreibung beider Sprachen gleichermaßen eignet (Ellis 1994: 339ff.). Wenn mehr als zwei Sprachen verglichen werden sollen, wird es gewiß noch schwieriger, ein geeignetes "tertium comparationes" ausfindig zu machen.

daß neben der L1 auch Kenntnisse weiterer Fremdsprachen den Erwerb einer L2 oder besser gesagt einer L3, L4 usw. beeinflussen können und bezieht diese empirisch gewonnene Einsicht auf Andersens "transfer to somewhere principle":

Andersen 's transfer to somewhere principle would have to be modified to take account of the fact that any previously known language can serve as a starting point for CLI, even one that the learner was not necessarily a master of.

(Kellerman 1995: 130)

Wichtig erscheint an Kellermans Ausführungen insbesondere, daß auch eine kaum beherrschte Fremdsprache Transfer beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache auslösen kann.

Sprachprüfungen

Einen weiteren potentiell wichtigen Orientierungspunkt in der Auswahl geeigneter grammatischer Phänomene stellen Sprachprüfungen dar, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen. Möchte ein Lehrender, daß seine Lernenden die jeweils anvisierte Prüfung erfolgreich absolvieren, so bleibt ihm fast keine Wahl als die (hier: grammatischen) Inhalte der Prüfung in den Unterricht mit aufzunehmen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von "washback"-Effekt (vgl. z.B. Johnson/Johnson 1999).

Abschließende Bemerkung

Eine Beachtung aller genannten Faktoren durch die Lehrenden ist insbesondere, wenn spontan auf das Unterrichtsgeschehen reagiert werden muß, nahezu undenkbar. Selbst in einem mehr oder weniger langfristig vorgeplanten Unterricht kann man als Lehrende oder Lehrender der Komplexität vermutlich kaum vollständig gerecht werden. Dennoch liefern die genannten Faktoren m.E. nützliche Anhaltspunkte in der curricularen Planung der fremdsprachenunterrichtlichen Grammatikarbeit.

Literatur:

ANDERSEN, Roger W.. "Transfer to Somewhere". Language Transfer in Language Learning. Hg. Susan Gass. Rowley, MA: Newbury House, 1983. 177-201.69-109.

- BAUSCH, Karl-Richard und Gabriele Kasper. "Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen". Linguistische Berichte 64.79 (1979): 3-35.
- BLEYHL, Werner. "Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: "Wie hältst Du es mit der Grammatik" (2)". Fremdsprachenunterricht 39/48.6 (1995b): 401-405.
- BLEYHL, Werner. "Nicht Grammatik, sondern Sprache!". Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 29.3 (1995c): 14-19.
- BLEY-VROMAN, Robert. "The Logical Problem of Foreign Language Learning". Linguistic Analysis 20 (1990): 3-49.
- BLEY-VROMAN, Robert. "Universal Grammar in Second Language Acquisition: Can we have our cake and eat it too?". UG Access in L2 Acquisition: Reassessing the Question. Hg. Lynn Eubank. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1998. 1-8. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW9/> (14.7.2000)
- BROWN, James Dean. The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development. Bosten, MA: Heinle & Heinle, 1995.
- CHOMSKY, Noam. The Minimalist Program. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- CLAHSEN, Harald (u.a.). Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr, 1983.
- DE GRAAFF, Rick. "The eXperanto Experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition". Studies in Second Language Acquisition 19 (1997): 249-276.
- DEKEYSER, Robert M.. "Learning L2 Grammar Rules: An Experiment with a Miniature Linguistic System". Studies in Second Language Acquisition 17.3 (1995): 379-410.
- DEKEYSER, Robert M.. "Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar". Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Hg. Catherine Doughty und Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 42-63.
- DOUGHTY, Catherine und Jessica Williams. "Pedagogical Choices in Focus on Form". Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Hg. Catherine Doughty und Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 197-261.

- DOUGHTY, Catherine und Jessica Williams, Hg.. Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ECKMAN, Fred R. "A Functional-Typological Approach to Second Language Acquisition Theory". Handbook of Second Language Acquisition. Hg. William C. Ritchie und Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 195-212.
- EDMONDSON, Willis. Twelve Lectures on Second Language Acquisition Foreign Language Teaching and Learning Perspectives. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999.
- EDMONDSON, Willis und Juliane House. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: Francke, 2000.
- ELLIS, Rod. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- EUBANK, Lynn, Hg.. UG Access in L2 Acquisition: Reassessing the Question. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1998. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW9/> (14.7.2000)
- FLYNN, Suzanne. "A Parameter-Setting Approach to Second Language Acquisition". Handbook of Second Language Acquisition. Hg. William C. Ritchie und Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 121-158.
- GASS, Susan. "Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer". Handbook of Second Language Acquisition. Hg. William C. Ritchie und Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 317-348.
- GASS, Susan und Larry Selinker, Hg.. Language Transfer in Language Research. Rowley (u.a.): Newbury House, 1983.
- GÖTZE, Lutz. "Grammatik". Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Hg. Bernd Kast und Gerhard Neuner. Berlin und München: Langenscheidt, 1994. 66-70.
- GREEN, Peter S. und Karlheinz Hecht. "Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study". Applied Linguistics 13.2 (1992): 168-184.
- GREGG, Kevin. "The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition". Handbook of Second Language Acquisition. Hg. William C. Ritchie und Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 50-84.
- GROTJAHN, Rüdiger. "Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung?". Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann

- zum 65. Geburtstag. Hg. Henning Düwell u.a.. Bochum: AKS-Verlag, 2000. 83-106.
- HUFEISEN, Britta. Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Lang, 1991.
- HUFEISEN, Britta. "DaF-Unterricht bei Lernenden mit Englisch als erster Fremdsprache". Neusprachliche Mitteilungen 46.3 (1993): 167-174.
- HUFEISEN, Britta und Beate Lindemann, Hg.. Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 1998.
- HULSTIJN, Jan H.. "Not All Grammar Rules Are Equal: Giving Grammar Instruction Its Proper Place in Foreign Language Teaching". Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Hg. Richard Schmidt. Honolulu, Hawai i: University of Hawai i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995. 359-386.
- HULSTIJN, Jan H. und R. de Graaff. "Under What Conditions Does Explicit Knowledge of a Second Language Facilitate the Acquisition of Implicit Knowledge? A Research Proposal". AILA Review 11 (1994): 97-113.
- JOHNSON, Keith und Helen Johnson, Hg. Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching. Oxford: Blackwell, 1999.
- KELLERMAN, Eric. "Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?". Annual Review of Applied Linguistics 15 (1995): 125-150.
- KRASHEN, Steven D.. Principles and Practices of Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LARSEN-FREEMAN, Diane und Michael H. Long. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London; New York: Longman, 1991.
- LONG, Michael H.. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". Handbook of Second Language Acquisition. Hg. William C. Ritchie und Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 413-468.
- MCLAUGHLIN, Barry. Theories of Second-Language Learning. London: Edward Arnold, 1987.
- MEISEL, Jürgen. "The Acquisition of the Syntax of Negation in French and German: Contrasting First and Second Language Acquisition". Second Language Research 13 (1997): 227-263.
- NEUNER, Gerhard. "Verstehensgrammatik-Mitteilungsgrammatik". Perspektiven des

- Grammatikunterrichts. Hg. Claus Gnutzmann und Frank G. Königs. Tübingen: Gunter Narr, 1995. 147-166.
- ODLIN, Terence. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PICA, Teresa. "The Selective Impact of Instruction on Second Language Acquisition". Applied Linguistics 6 (1985): 214-222.
- PIENEMANN, Manfred. "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses". Applied Linguistics 10.1 (1989): 51-79.
- PIENEMANN, Manfred. Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- REBER, Arthur S. "Implicit Learning of Synthetic Languages: The Role of Instructional Set". Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory 2.1 (1976): 88-94.
- ROBINSON, Peter. "Aptitude, Awareness, and the Fundamental Similarity of Implicit and Explicit Second Language Learning". Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Hg. Richard Schmidt. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995. 303-358.
- RÖSLER, Dietmar. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart; Weimar: Metzler, 1994.
- SCHACHTER, Jacquelyn. "Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition". Handbook of Second Language Acquisition. Hg. William C. Ritchie und Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 159-194.
- SCHLAK, Torsten. "Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht-Das Interface-Problem Revisited". Fremdsprachen und Hochschule 56 (1999): 5-33.
- SCHLAK, Torsten. Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-ethnographische Studie. Hohengehren: Schneider Verlag, 2000.
- SCHMIDT, Reiner. "Fehler". Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Hg. Gert Henrici und Claudia Riemer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994. 331-352.
- SCHWARTZ, Bonnie D.. "On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior". Studies in Second Language Acquisition 15 (1993): 147-163.
- SCHWARTZ, Bonnie D. und M. Gubala-Ryzak. "Learnability and Grammar

- Reorganization in L2A: Against Negative Evidence Causing the Unlearning of Verb Movement". Second Language Research 8 (1992): 1-38.
- TIMM, Johannes-Peter. "Die "Fuzziness" der Sprache als Begründung für einen ganzheitlich-funktionalen, erfahrungsorientierten Grammatikunterricht". Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht. Hg. Johannes-Peter Timm. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. 1995. 120-148.
- TRUSCOTT, John. "Noticing in Second Language Acquisition: A Critical Review". Second Language Research 14.2 (1998): 103-135.
- WHITE, Lydia. "Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions". Handbook of Second Language Acquisition. Hg. William C. Ritchie und Tej K. Bhatia. San Diego, CA: Academic Press, 1996. 85-120.
- WHITE, Lydia. "Universal Grammar in Second Language Acquisition: The Nature of Interlanguage Representation". UG Access in L2 Acquisition: Reassessing the Question. Hg. Lynn Eubank. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1998. 1-13.
<http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW9/> (14.7.2000)
- WILLIAMS, Jessica und Jacqueline Evans. "What Kind of Focus and on Which Forms?". Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Hg. Catherine Doughty und Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 139-155.